DE TABLAS RASAS A SUJETOS ENCARNADOS[1]

Olga Grau Duhart[2]

Más adelante aprendí algunas defensas, pero mis exigencias aumentaron: bastaba para herirme el que me trataran como a un bebé; limitada en mis conocimientos y en mis posibilidades, no por eso dejaba de considerarme una verdadera persona. En la Place Saint-Sulpice, de la mano de mi tía Marguerite que no sabía hablarme muy bien, me pregunté de pronto: "¿Cómo me ve?", y sentí un agudo sentimiento de superioridad: porque yo conocía mi interior y ella lo ignoraba engañada por las apariencias, no sospechaba, viendo mi cuerpo inacabado, que dentro de mí nada faltaba; me prometí no olvidar cuando fuera mayor que a los cinco años uno es un individuo completo.

Simone de Beauvoir, *Memorias de una joven formal*
Editorial Edhasa, Barcelona, España, 1980, Pág. 17[3]

En la época moderna fueron definidas, desde el pensamiento filosófico, un conjunto de categorías que articularon por varios siglos nuestras concepciones de mundo. Una determinación importante dentro de esas concepciones fue el modo de pensar la infancia, que podríamos relacionar con una de las elaboraciones teóricas que emergieron en la modernidad respecto del proceso de adquisición del conocimiento.

Recordemos que para Locke nuestras mentes son en primera instancia tablas rasas donde se graban las impresiones sensibles, materia prima de la construcción del conocimiento. Para

---

[1] Una versión parcial de este texto, que fue leído en el II Encuentro de Filosofía y Educación, en la Universidad Estatal de Río de Janeiro el 10 de septiembre del 2004, fue publicado en el libro Kohan, Walter (org.) Lugares da Infancia: Filosofía, en protugués. Esa misma versión fue también publicada en la revista electrónica RESAFE, www.resafe.rg3.net, en español.
La intención del texto no es dar cuenta de las distintas concepciones que se han tenido de la infancia a través de la historia de la modernidad, sino en llamar la atención respecto de algunas metáforas por medio de las cuales ella ha sido pensada.   .

[2] Olga Grau es académica del Departamento de Filosofía y del Centro de Estudios de Género de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile.

[3] Esta cita fue tomada de Grau, Olga (editora) *Imaginarios de Infancia. Antología*, Educación Parvularia y Básica Inicial, Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, 2003.
La Antología reune una selección de textos de autoras y autores de la literatura universal referidos a episodios de sus propias infancias, y fue realizada por las alumnas del curso de Imaginario infantil, del año 2002, bajo mi dirección. El texto citado fue seleccionado por la alumna Leslie Lillo.
Pienso que un modo de aproximarse al ser niño o niña, es el recurso a las memorias de infancias de quienes ya somos adultos, a los relatos de esas memoria, aun con todas las reelaboraciones que hayan tenido esas experiencias del pasado en el transcurso de nuestras vidas.

los efectos de mi reflexión, y siguiendo con las posibilidades que nos da esta metáfora, la de la tabula rasa, me interesa pensar las ideas de marca, de huella, de impronta, de inscripción, de inculcación, que se le pueden acercar. Se graba en la tabla rasa (pizarra o página en blanco) lo que del afuera se imprime en esa superficie a través de la punta de tinta, cera o grafito, en el caso del papel, o del cincel y la gubia, en la tabla sin relieve, rasa, lisa, sin figuras propias.

Se podría aventurar, quizás, que la metáfora de la tabla rasa alude a una concepción de los procesos del conocimiento y del aprendizaje como escritura, constituyéndose, por tanto, en el núcleo significante para entender dichos procesos, que haría posible la separación entre naturaleza y cultura. La escritura llega a ser, desde esta perspectiva, como el conjunto de las marcas que separan, que nos separan de la naturaleza, aunque puedan provenir también de ésta. Lo que le ocurre a la mente, al entendimiento humano, de acuerdo a esta concepción, es recibir los signos de un mundo, fenómeno que se da igualmente en todos y a través del cual advenimos humanos. Esta imagen sugiere que la superficie lisa de la mente, como espacio virginal original e idéntico en los individuos, irá recibiendo lo externo a través de inscripciones que se superpondrán y mezclarán gradualmente con otras, grabadas con anterioridad.

Pensemos ahora en uno de los conceptos más recurrentes que se han utilizado para la formación del carácter moral. Se ha hablado muchísimas veces y se sigue hablando, por parte de madres y padres y educadores, de la inculcación de valores. Nuevamente estamos frente a una palabra que alude a procesos de inscripción, que tendrá relación con el grabarse o imprimirse algo en una superficie, que nos puede llevar a imaginar el tatuaje, el maquillaje ritual, la inscripción de un nombre en un listado, y también la inscripción de los códigos culturales en nuestros comportamientos.

Las metáforas materializan nuestras concepciones y hacen visibles nuestras representaciones de mundo, y, en ese sentido es que podemos darles un lugar en nuestro análisis[4]. Considerando la metáfora de la tabla rasa y la del concepto de inculcación, "repetición con ahínco"[5], que me sugieren a su vez el de inscripción, tal vez sería posible, relacionar la inscripción, como fenómeno cultural, con el poder. Y la idea de la inculcación me parece que lo permite. El concepto de inculcar contiene la idea de la repetición y la de la voluntad que hace que una idea se in-corpore haciéndose propia en otro, o que un deseo propio sea también de otro. La inculcación, como fenómeno de interacción social, podemos considerarla inserta en las retóricas del poder como persuasión o en su forma física, como golpe.

Para Locke, en sus reflexiones sobre la educación, los educadores no debían usar la violencia, y debían recurrir más bien al juego para activar los procesos de adquisición del

---

[4] En este punto debemos recordar también la recurrente metáfora de la esponja, (recepción pasiva, directa, sin mediación), referida a la condición de absorción por parte de los niños y niñas de lo que los adultos les transmiten, pudiendo reconocerse en estas metáforas representaciones habituales de los adultos respecto de ésos.

[5] Diccionario Ideológico de la Lengua Española, Editorial Bibliograf, Barcelona 1995.

conocimiento. Podemos pensar que en el siglo XVII el recurso a la violencia estaba muy presente y extendido en los espacios de enseñanza. Sin embargo, nosotros mismos podemos recordar algún hecho donde fuimos objetos de violencia por parte de nuestros profesores o profesoras, violencia que no podría sino concebirse como el deseo de dejar una marca indeleble que impone un sujeto a otro, como voluntad de encarnar la relación de poder.

Recuerdo una escena, que forma parte de un episodio de mi propia infancia, en que una compañera del primer grado, saltarina, desordenada y de pelo colorín que lo llevaba en una melena con chasquilla, gustaba de trepar un árbol y encaramarse por donde fuera posible. En una ocasión, después de un recreo en que nuevamente había que formarse para entrar a la sala, procedimiento que forma parte de los disciplinamientos de los cuerpos, la chica había hecho caso omiso de la campana y del hecho de que nosostras ya nos habíamos formado. La profesora la hizo venir, la colocó al lado mío, tomó mi cabeza y la chocó violentamente contra de la de mi compañera que sujetaba con la otra mano. Quería inculcarle, y de paso también a mí y a todas las que estábamos en la fila, el sentido de la obediencia, del cumplimiento de las normativas, del reconocimiento de la autoridad, de los ordenamientos del tiempo y del espacio, de los mandatos de género sexual. Deseo de marcar indeleblemente.

Podríamos decir que ha pasado el tiempo entre mi generación y las nuevas. Pero, desgraciadamente, también hemos sabido de los recurrentes y actuales usos de la violencia no sólo en los hogares de menores, sino también en las salas cunas, los jardines infantiles, las escuelas. Violencia que va desde los sofisticados sarcasmos debilitadores de la dignidad de niños y niñas o adolescentes, hasta el abuso y violencia sexual, o el hacer comer el propio vómito cuando una niña o un niño no pueden con un alimento o con el ritmo con que se les quiere hacer comer. Quienes van a observar las clases en las escuelas y en los jardines infantiles, como parte de sus propios aprendizajes, toman conciencia de las formas de violencia y de las triquiñuelas para esconderlas que utilizan las personas encargadas de la educación de niñas y niños.

No podría dejar de ver en el origen del proyecto educativo *Summerhill*, la conversión experimentada por Neil, su autor, a partir de la experiencia anterior de golpear a un niño con su cinturón de cuero, en una escuela donde trabajaba. El hecho lo golpeó a él mismo y decidió construir un nuevo modelo educativo en las antípodas de la educación castigadora. El cinturón de cuero, en la mano del adulto, es, en ese suceso, lo que marca, lo que vehiculiza el deseo de la inculcación de un valor o una norma en alguien considerado menor, de menor poder, de menor conocimiento, de menor desarrollo, de menor tiempo vivido. Con el golpe se ha querido imponer, domesticar, docilizar por siglos, y separar lo que se concibe amenazante para los ordenamientos dominantes.

La representación de la mente como tabla rasa, puede haber condicionado un tipo de relación con la niñez, concebida como receptáculo de impresiones, como superficie de impresiones, en la que no se ve o reconoce una configuración particular de procesos complejos y en gran medida imprevisibles, que exceden el significante de la impronta. En este punto quisiera señalar, como lo apunté en un texto escrito en otra ocasión, que la pregunta que hacen la niña o el niño pequeños contiene ya un saber, una elaboración. La pregunta no es ausencia total del contenido por el que se pregunta, sino que ella incorpora

observaciones, percepción de relaciones, de tal modo que se podría decir que algo más quieren saber de eso por lo que preguntan.

Por su parte, Lipman, el autor e impulsor de Filosofía para Niños, establecerá que los niños en la comunidad de indagación, entendida como escenario de aprendizajes que potencia el pensamiento autónomo, pueden, de algún modo imprevisiblemente, dar cuenta de habilidades que no son restricitivas de una fase determinada del desarrollo. Desde esta perspectiva, los niños y niñas pueden pensar filosóficamente desde muy pequeños, en cuanto piensan reflexivamente y con niveles de profundidad inesperados desde los cánones habituales de lo que constituye la comprensión de la niñez y la filosofía.

A mi juicio, la concepción de la infancia que está implicada en el Programa de Filosofía para Niños abre un horizonte que hace posible pensar una inversión en los valores y modos habituales de entenderse las relaciones intergeneracionales entre niños y adultos posibilitando dinámicas democráticas y comunitarias.

En la medida que en la *comunidad de indagación*, concepto clave en la propuesta de Lipman, se desdibujan los roles tradicionales, la horizontalidad propia de esta comunidad hace que el profesor aprenda de los saberes que poseen los niños y niñas, de sus particulares percepciones y modos de pensar y reflexionar, de sus imaginarios, de su sensibilidad. De este modo, profesoras y profesores pueden jugar un rol que trasciende la transmisión y la regulación y puedan constituirse, más bien, en dadores de oportunidades y generadores de climas afectivos y sociocognitivos, a partir de los cuales tanto los niños y niñas como ellos mismos puedan hacer aprendizajes desde una experiencia común.

Pensamos que el modo de concebir la infancia en Filosofía para Niños, puede aportarnos una dimensión de extraordfinario valor para el ejercicio de una práctica de creación de vínculos desjerarquizados y de reconocimiento y apreciación de las diferencias, que permita la reconstitución del sentido de comunidad, y de relaciones intergeneracionales de reciprocidad que enriquezcan los espacios educativos. Hanna Arendt señalaba la crisis de la educación y la interpretaba como crisis de relación entre generaciones y la necesidad de la reposición del amor por los jóvenes y los niños. En su interés filosófico y político, Hanna Arendt en su obra *La Condición Humana*, ofrece elementos para pensar la relación con los otros, entre otros, en virtud de la constitución de una comunidad posible.

A nuestro juicio, las concepciones de la infancia –conformadas por sistemas de representaciones sociales respecto de las identidades de niñas y niños y que configuran un sistema de dispositivos que estructuran las relaciones con el mundo adulto- han estado, fundamentalmente, influidas por un concepto reductivo de la infancia en varios sentidos.

Uno de estos sentidos se vincula con formas de socialización de carácter jerárquico, que impide relaciones intergeneracionales desde la reciprocidad o la horizontalidad y que posibilita prácticas de abuso de diverso orden hacia niños y niñas (que van desde el maltrato a la violencia sexual). Otro de los sentidos es la falta de espacios (entendidos tanto como espacios físicos como de climas educativos) que den efectivamente la oportunidad para la participación activa, donde puedan ser protagonistas en tanto sujetos generadores de

cultura, ensayando procesos propios de culturización. Otro sentido reductor es la concepción de género de carácter discriminatorio, presente en el modo de concebir a niñas y niños, limitando las posibilidades amplias en la construcción de las subjetividades.

Si observamos de una manera extensa las prácticas educativas, familiares y escolares, de nuestra sociedad, podemos apreciar que en el imaginario social aún subsiste una concepción de infancia que tiene efectos limitantes en varios aspectos de nuestra cultura. Uno de esos efectos es el hecho de que niñas y niños no son validados y legitimados suficientemente como sujetos con grados de autonomía, como sujetos productores de cultura y como protagonistas de sus propios procesos de aprendizaje múltiple.

Hemos podido comprobar estas limitantes, a través de las experiencias realizadas en el Programa de Filosofía para Niños, experiencias de capacitación de docentes y de observación de clases. Pero también hemos podido observar, en el contacto con los niños y niñas en los talleres de Filosofía para Niños, que si se les da el espacio para la producción y circulación de sus reflexiones, indagaciones y creaciones, niños y niñas pueden, efectivamente, realizar un gran aporte en términos de ofrecer al mundo adulto otros modos de mirar la realidad y otras pasiones de vida. Ello requiere cambiar nuestros enfoques y educar la sensibilidad para acceder a los imaginarios infantiles de múltiple factura.

La simpatía y la empatía se nos ofrecen como posibilidades de acercamiento, como condiciones vinculantes y que permite la experiencia del otro, su presencia. Simpatía y empatía más inspiradas en el amor filía que en el amor pasión, más en la amistad que en el amor posesivo. Respecto de ese otro, puedo sentirlo como un irreductible otro, que preserva y con el que preservo una distancia que me hace saber que no puedo poseerlo, ni tampoco pretender conocerlo completamente. Saber que la percepción del otro es diferente a la mía, que el otro no puede ser un alter ego, sino una afirmación de su propia alteridad.[6]

En una clase reciente, en el curso de Imaginario infantil que imparto junto a otras colegas en la Universidad de Chile[7], llevé una hermosa caracola para trabajar con ella. Me propuse dos objetivos. El primero, propiciar en las y los estudiantes el darse cuenta de las perspectivas en que siempre estamos situados. Quienes estaban sentados frente a mí, pudieron ver en un primer momento su superficie externa, llena de salientes, y cuyos terminaciones eran muy sugerentes. Dejé hacia mí su lado más acaracolado, para mostrarlo y sorprenderles posteriormente en su belleza, con su abertura de colores y matices, y su fondo que se pierde a la percepción visual. Fue parte de la experiencia el reconocimiento de los puntos de vista, los que podían existir entre ellos y los que podían existir entre ellos y yo misma. Reconocer que siempre nuestro decir es desde un lugar y está atravesado por experiencias particulares, forma parte de la indispensable conciencia de nuestras posibilidades y de nuestras limitaciones. Estamos en el lugar que implica que no estamos en

---

[6] Recomendaría la lectura de los textos de la filósofa Luce Irigaray, contenidos en *Ser Dos* y *Amo a ti*, que tratan sobre este asunto, aunque en otro contexto, el de la diferencia sexual. Luce irigaray, toma a su vez algunas de las reflexiones de Emmanuel Lèvinas, de *Totalidad e Infinito*, especialmente del capítulo "Fenomenología del eros".

[7] Mis colegas son Alondra Díaz y Dina Alarcón, de la Carrera de Educación Parvularia y Básica Inicial, de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

el lugar de los otros, y que, por tanto, nuestra experiencia es siempre limitada. Trascenderla es ir más allá de nuestros propios límites a través de la experiencia de los demás.

El segundo propósito con la caracola, era invitar a quienes estaban frente a mí, a través de la caracola, a viajar hacia su propia infancia; que el lado acaracolado les llevara a adentrarse en el mundo de los recuerdos, como modo de recuperar escenas tal vez olvidadas y que la caracola, al igual que el rumor del mar, podría traerles a la mente. Esta experiencia la entendíamos como experiencia propiciatoria de un proceso que puede llevar a empatizar con los modos de ser de niñas y niños, a reconocerles en su multiplicidad, en su diversidad. Modo de aproximación a los niños, como vía de representación.

Este modo de aproximación, a través de la memoria, también tiene algunos riesgos: nos relacionamos con las imágenes que nos llegan de nuestra propia infancia y construimos a partir de ellas lo que son ellos. Interpretamos. Entramos con esta observación a un terreno complejo, el especular, el proyectar y reflejar en el otro u otra lo que nos ha acontecido y vernos en el otro a partir de nuestra memoria. Frente a ello, sería necesario reconocer siempre esa distancia de la que hablábamos: hay algo que no puedo saber, y ante lo cual más bien debemos sorprendernos. Dimensión de inaprehensibilidad del otro o la otra.

Desde hace un tiempo me punza la idea de que somos lo que no somos. Somos aquello que nunca seremos, porque nuestra existencia se ha dado en un contexto específico; somos lo que no hemos podido ser (por circunstancias culturales, socioeconómicas, históricas, geográficas) o no nos hemos imaginado ser, o no hemos ensayado ser, y con el trayecto que nos ha sido posible, deseado, o inevitable. Somos un recorte en la realidad, un punto vivo en conexión con otros puntos vivos. Nuestra manera de trascender es a través de las experiencias y perspectivas que nos puedan ofrecer los demás, también a través de nuestra imaginación que se abre para acceder a esos otros mundos subjetivos. El ejercicio de ponerse en otro lugar, de situarnos en un lugar que no es el nuestro, que incluso nos puede ser muy infamiliar, es una condición para la comprensión de algo que está más allá de nosotros mismos.

A nuestro juicio, existe una tendencia homogeneizadora de concebir la infancia, pese a todos los intentos para que ocurra lo contrario, que pone en el olvido, pese a que se expliciten desde los discursos las particularidades de los contextos socioculturales locales, de la diversidad étnica y socioeconómica, de los condicionamientos culturales de género tan presentes en los procesos de socialización y culturización de niños y niñas[8].

La comunidad de indagación que se practica en Filosofía para Niños, requiere del ejercicio de ver más allá de sí mismo y lo instala permanentemente como práctica de vida en

---

[8] Vygotsky pondrá el acento en los contextos sociales y culturales en que se desarrollan los niños. El ambiente y el niño se encuentran en cambios constantes produciéndose influencia mutua, no siendo por tanto posible la determinación de patrones universales para el desarrollo. Vygotsky, plantea en su teoría sociocultural del lenguaje y del desarrollo cognoscitivo que el conocimiento no se construye de modo individual sino que los niños provistos de funciones elementales (percepción, memoria, atención y lenguaje) las transformarán en funciones mentales superiores a través de la interacción. Desde esta posición, que puede ser resumida en la categoría de Vigotsky “zona proximal de desarrollo”, es posible pensar vínculos de reciprocidad en el cambio y aprendizajes significativos mutuos.

comunidad, en la comprensión de los sujetos como sujetos encarnados, sexuados, generizados, insertos en contextos particularísimos que implican tanto la alimentación, el clima, como las sintaxis de la lengua en que se habla. Sujetos encarnados y cruzados por las representaciones que procesan y tramitan en sus propio imaginarios, que hacen suyos los diversos mandatos culturales u operan respecto de ellos una distancia crítica. Sujetos que han dejado de concebirse a sí mismos como recipientes o superficies.

Tiempo y espacio modernos

En esta sección quisiera insistir y ampliar algunos de los conceptos señalados con anterioridad y que apuntan a una concepción de la escuela en sus aspectos limitantes.

Comienzo por una imagen, porque creo que las imágenes nos permiten pensar, configurar situaciones a las que nos podemos aproximar desde sus distintos aspectos.

Cruzaba una mañana, como profesora, un enorme patio de un Colegio, mientras las alumnas y alumnos estaban en las salas de clases con sus profesores. Algunos rumores de voces llegaban de algunas de ellas, otras dejaban sólo oir la voz única de la profesora o el profesor. Tuve fuertemente la impresión de que lo que más hacía el Colegio y, más bien todo Colegio, era contener y administrar esas tremendas energías infantiles y juveniles que pasan buena parte del día enmarcadas en las aulas. Fue una impresión muy física la que experimenté y sentí que yo misma, como profesora, si no me iba pronto de allí, corría el riesgo de ser atrapada. El mundo en ese lugar parecía reducirse.

Pensé también en que los recreos eran el tiempo propio de los chicos, espacios de interacciones de carácter más gratuito en que cada uno se las tiene que ver de modo más cercano con sus rasgos particulares en las relaciones de socialidad con su generación inmediata o cercana: el niño o niña que gana una nueva amistad o aquel que ve embetunada su cabeza con excrementos de perro, situación ocasionada por un compañero que cobra cuentas o que quiere hacer sentir su poder. Aprendizajes de infamias y noblezas entre niños y niñas y también con las personas adultas con las que interactúa.

En contrapunto a la percepción de la escuela como encierro, como cierre, pero que remite permanentemente a un afuera, me imaginé a jóvenes y niños sin ir a la escuela y lo inadministrable que podría ser ello en una ciudad; en primer término para las familias, y también para el desenvolvimiento urbano y los tráficos callejeros. Cuando los niñas y las niñas entran a la escuela, las madres y padres no sólo piensan en que sus hijos están aprendiendo, formándose para el futuro, sino también que, de ese modo, pueden ellos mismos tener el tiempo para trabajar, estudiar, socializar, hacer, en definitiva, sus propias vidas. Las maternidades y paternidades, digámoslo de una vez, son ambivalentes y ya nos lo hacía saber el cuento de Hansel y Gretel.

Indudablemente, lo dicho, puede remitirnos a las elaboraciones teóricas sobre el poder que hiciera Michel Foucault en una de sus obras, *Vigilar y Castigar*, con relación a las escuelas, las prisiones, los ejércitos; instituciones que corresponden a determinadas economías de docilización. Pese a que sus análisis se refieren a los siglos XVII y XVIII, en especial a este

último, como momentos de la historia constitutiva de la modernidad con sus prácticas orientadas fundamentalmente a la productividad, no podemos dejar de leer en sus páginas aspectos centrales de las instituciones contemporáneas.

Foucault es un pensador que pone como dimensión central a los cuerpos de los sujetos, cuerpos más allá de lo orgánico, cuerpos atravesados por las tecnologías del poder, por la microfísica del poder. Recordemos que Foucault analiza desde los aparatos antimasturbatorios para los niños hasta los mecanismos de las prisiones para los adultos, las distintas “sensibilidad(es) en el arte de castigar”.

Sin embargo, para Foucault, el poder “se ejerce más que se posee” y no posee un lugar central, sino que más bien tiene caracterísiticas reticulares, de “innumerables puntos de enfrentamiento, núcleos de inestabilidad cada uno de los cuales implica sus riesgos de conflicto, de luchas y de inversión, al menos transitoria de las relaciones de fuerza”. El poder “está en todas partes”, diseminado, difuso.

En una escuela, el poder está presente de una manera compleja, y se ejerce desde distintas singularidades. Los profesores y profesoras utilizan resquicios de poder ante los directores y administradores de la escuela; camuflan, mienten, simulan ante ellos, pero obligan a los niños y niñas a cumplir con determinadas normas. Éstos también encuentran resquicios, desde el chicle pegado en la espalda de su profesor o profesora que no lo siente, hasta la insubordinación colectiva, pasando también por la simulación de responder a tareas y obligaciones escolares -como hace unas décadas, la copia que no copia, sino que descuelga completas incoherencias, sólo que con buena letra, evidenciando que el profesor no lee. Juego de poderes y saberes.

Muchas veces tenemos la impresión de que las escuelas tradicionales, con un enorme número de estudiantes por clase, están completamente obsoletas en sus regímenes jerárquicos, que enseñan la jerarquía como valor por sí mismo, en sus dispositivos de regulación normalizadora, en sus lenguajes y gestos estereotipados, en sus mecanismos de distribución espacial de los cuerpos.

La educación pública, especialmente de concentración urbana, no ha podido, pese a genuinos intentos de modernización y mejoramiento de la calidad del sistema, avanzar en cambios estructurales. Nuevos programas, definición de objetivos y contenidos transversales con pretensión humanizadora, no logran contrarrestar los mecanismos antidemocráticos de poder que habitan los espacios escolares, ejercido desde sujetos en complicidad con un tipo de concepción y manifestación del poder y que utilizan los procedimientos adecuados para su mantención.

Los adultos administran permanentemente el tiempo de los niños, los espían, los insertan en lo que creen ser oportunidades. Y es así, también, como madres y padres, de clase media profesional y también los de clase acomodada, les organizan el tiempo libre, el bello tiempo del ocio, inscribiéndolos fuera del horario de clases en talleres, cursillos, actividades extraprogramáticas que no dejan de ser programáticas, en aquello que piensan ser los deseos o necesidades de los niños. ¿Cuál es la proporción entre los deseos de los niños y niñas y los de las madres y padres? ¿Cuál la fuerza de los deseos de niñas y niños?

Los adultos también administran el tiempo en el Colegio, y podemos preguntarnos por las razones tomadas para que la hora de clase, la hora pedagógica, sea de 45 minutos y no menos o más, y organizadas en un máximo de dos horas pedagógicas. La campana, más tradicional asociada al convento, el timbre, más moderno, asociado a la fábrica, anuncian el paso de una clase a otra.

Asimismo, está señalado el tiempo cronológico en las edades que tienen los niños y niñas en los distintos niveles de la educación, que conlleva a compartimentos de muy poca flexibilidad y que se relacionan con el supuesto de un desarrollo uniforme y con una concepción de los grupos como grupos homogéneos, de grupo de pares, de iguales.

Frente a esta manera de organizar la nivelación, nos parece interesante la experiencia que se da en sectores rurales, o que se daba premodernamente, en que niñas y niños de distinta edad comparten espacios comunes y unos enseñan a otros independientemente de su edad. Ello puede hacer manifiesto sus intereses y enganches, revelar algunas pasiones y deseos y radicalizar el aprendizaje de proximidad, que planteaba Vygotzky. También nos hace sentido que en virtud de la repitencia, cada vez más censurada y menos admitida por el sistema escolar, es posible encontrar niños y niñas con un año o dos más de lo que corresponde a las definiciones ideales. Sabemos que la educación es un campo fértil para discursos de idealización, y también de camuflaje, de simulaciones, de uso de resquicios, que hagan sostenible la idealización.

En la educación fiscal se toleran más los desvíos del nómos ideal, a diferencia de los colegios particulares de carácter privado preocupados de su prestigio académico, como también de los colegios particulares subvencionados, que ven mermadas las asignaciones estatales si muestran repitencia, ausentismo o deserción escolar, de tal modo que la visita o preocupación por un niño o niña ausente puede estar mucho más motivada por el interés pecuniario que por el interés real en esos niños. La repitencia y el ausentismo periódico pueden llevar finalmente al abandono de la escuela por parte de los niños o niñas, en ausencia o con gran carencia de políticas sociales que ofrezcan alternativas a esa experiencia.

El cronosistema, como se le ha llamado, tiene como uno de sus rasgos fundamentales la gradación; es por tanto un sistema de grados y cada año escolar es un nivel en esa gradación. De tan familiar que nos es este sistema no percibimos todas las condicionantes y supuestos que lo rigen y las condiciones históricas, sociales, económicas y culturales que lo hicieron posible. Tras esta organización del tiempo está el tiempo productivo de la modernidad y operado por la clase social emergente de la era moderna, la burguesía. Este cambio habría que ponerlo en relación no sólo con el sistema de poder sino también con el dominio de la racionalidad técnica y científica.

Podemos reconocer que este cronosistema se ha consolidado y profundizado, también gradualmente, de tal modo que si en la década de los cincuenta era posible una mayor flexibilidad en la iniciación de la etapa escolar, hoy resulta casi imposible que una niña o un niño de cinco años y diez meses pueda ser reconocido en edad suficiente para empezar

la educación básica, dada la exigencia rigurosa de contar con seis años para el ingreso al primer nivel básico.

En un artículo la educadora argentina Flavia Terigi afirmaba "la repitencia, la sobreedad, el rezago educativo no son consecuencias de propiedades del sujeto –que no se adaptaría al cronosistema- sino de propiedades de la situación, en este caso de la organización particular del tiempo que tiene lugar en la escuela primaria, en un sistema de rasgos tales que lleva a evocar la pregunta que hace ya dos décadas formulaba Angel Rivière: ¿por qué fracasan tan poco los niños?"[9]

Si bien en la actualidad este cronosistema ha sido puesto en discusión, ha sido hecho en virtud de las propuestas de aceleración, de mayores logros en tiempos menores, lo que puede ser entendido bajo el paradigma de la mayor productividad, del tiempo, de los espacios, de los recursos humanos y económicos, un apuro del proyecto moderno de sociedad. Tiempos modernos, de los que ya nos dio su versión crítica Charles Chaplin y el dicho popular, "Quien apurado vive, apurado muere", el que, referido a lo individual, habría que traspasar a lo social.

Referencias a autores:

Arendt, Hanna, *La Condición Humana*. Edit. Paidós. Barcelona, 1993
Foucault, Michel, *Vigilar y Castigar*, Siglo XXI, 1989.
Frigerio;Graciela y Gabriela Diker (coord.), *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La Habilitación de la oportunidad*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires-México, 2004. Fundación CEM.
Lipman, Matthew, Ann M. Sharp, *Filosofía en el Aula*, Editorial De la Torre, España, 1992.
Locke, John, *Ensayo sobre el entendimiento humano*.
Neill, A.S., *El nuevo Summerhill*, Edit. Fondo de Cultura Económica, México 1995.
Vygotsky, L. *Pensamiento y lenguaje*. Edit. Lautaro. Buenos Aires, 1964.

Septiembre 2004

[9] Terigi, Flavia, "La aceleración del tiempo y la habilitación de la oportunidad de aprender", en: Frigerio;Graciela y Gabriela Diker (coord.), *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La Habilitación de la oportunidad*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires-México,2004. Fundación CEM.